

O przygodności (w) wychowania(u)¹

I

Współczesna refleksja teoretyczna dotycząca edukacji coraz częściej podejmuje analizę kategorii redefiniujących wielorakie konteksty wychowania. Kierunki owych analiz bywają różne, by nie powiedzieć: *przygodne*, a wyznaczają je zarówno wciąż aktualne wobec sporów o tożsamość pedagogiki i jej rewolucje (w rozumieniu Thomasa Kuhna) płaszczyzny paradygmatyczne, jak i sposoby oraz interesy towarzyszące odczytywaniu *pogranicza* wiedzy o procesach edukacyjnych. Znaczna część sugerowanych interpretacji dotyczy współczesnej wielogłosowej kultury stanowiącej swoiste wyzwanie wobec bieżącej wiedzy choćby o procesach akulturacyjnych (socjalizacyjnych). Dzięki takim poszukiwaniom znacząco wzbogaca się słownik wyznaczający perspektywy dyskursu o edukacji, niejednokrotnie konstytuując na nowo przedmiot owego dyskursu, a przynajmniej niektóre jego obszary. Niniejszy tekst nawiązuje do tego rodzaju wyzwań i stawia sobie za cel rozważenie jednej z podstawowych kategorii filozofii wychowania. Artykuł ma właśnie uzasadnić tezę wyrażoną w powyższym zdaniu – wskazać na **przygodność**² w jej fundamentalnym dla refleksji o wychowaniu znaczeniu,

¹ Tak sformułowany, dwuznaczny tytuł artykułu ma już na wstępie sygnalizować podwójny niejako sens refleksji o **przygodności** w kontekście wychowania. **Wychowanie jest przygodne**, ponieważ jest jedną z wielu praktyk koegzystencjalnych, uwikłaną w rozmaite relacje z pozostałymi praktykami i wpływami socjalizacyjnymi. Jest przygodne, ponieważ jego status wyznaczają różne (czasami przeciwstawne) paradygmaty naukowe znacznie modyfikujące możliwe obszary refleksji pedagogicznej, choćby poprzez rozstrzygnięcia antropologiczne – dotyczące kondycji człowieka, aksjologiczne – dotyczące roli określonych wartości, czy epistemologiczne wyznaczające status, sens i granice wiedzy o wychowaniu. Druga płaszczyzna rozważań dotyczy z kolei obecności **przygodności w wychowaniu** jako niekwestionowanym bycie społecznym i sygnalizuje możliwe, szczegółowe rozstrzygnięcia i dylematy dotyczące interpretacji elementów procesu wychowania, na przykład metod i celów, w związku z przygodnością rozumianą jako kategoria pedagogiczno-filozoficzna. Niniejszy tekst rozwija przede wszystkim wątek pierwszy, jako nadrzędny, sytuując przestrzeń dyskursu w opozycyjnych wobec siebie perspektywach filozoficznych. Stąd także podział tekstu na dwie części.

² Dla jasności wywodu przyjmujemy, że **przygodność** jest kategorią nadrzędną wobec **przypadkowości**. Ta pierwsza dotyczy „tego, co mogłoby też nie być, ta druga, „tego, co mogłoby być inne niż to, co jest”. Nie jest to jedyne stanowisko przyjmowane w filozofii, ale dla założonych celów niniejszego artykułu nie jest wskazane dodatkowe różnicowanie obu kategorii.

jako kategorię konstytuującą ramy dyskursu o tym zjawisku społecznym. O ile zarówno w filozofii klasycznej³, scholastycznej, jak i w wielu nurtach współczesnej myśli ponowoczesnej przygodność wyraża ważne przesłanie tych nurtów, o tyle jej „wychowawcze tropy” pozostają wciąż mało znane. Nie bez znaczenia jest także to, że ze względu na sugerowaną w niniejszym artykule redeskrpcję wykorzystujemy zasadniczo opozycyjne względem siebie nurty filozoficzne. Metafizyczne, esencjalistyczne ujęcia klasycznych systemów filozoficznych *versus* antyfundamentalistyczne, nieesencjalistyczne i antymetafizyczne propozycje postmodernizmu. Sądzimy, że w obrębie opozycyjnych czy wręcz – jak w przypadku neopragmatyzmu – prowokacyjnych poglądów filozoficznych mogą powstać istotne przesłanki do rekontekstualizacji czasem już kanonicznych treści pedagogiki. Jeśli przyjmiemy, że takie zagadnienia, jak filozoficzna koncepcja człowieka, problemy historyczności, czasowości i przypadkowości ludzkiego istnienia czy też zagadnienia teleologiczne i aksjologiczne są podstawowe dla każdej refleksji o wychowaniu, to rozważana tu kategoria wydaje się bardzo istotna dla wielu tradycyjnie obecnych w teorii wychowania treści dotyczących chociażby problematyki socjalizacji, metod, uwarunkowań, celów i samej istoty aktywności wychowawczej w jej różnych wymiarach. Niniejszy tekst nie jest natomiast apologią przypadkowości⁴, chociaż stanowi pewien wyraz polemiki ze wszystkimi absolutyzującymi i totalizującymi wizjami człowieka jako istoty podlegającej procesom edukacyjnym. Nie trzeba nikogo przekonywać, że znaczna część tradycyjnej pedagogiki tak właśnie postrzega istotę działalności wychowawczej. Podobnie jak Odo Marquard słowami Hegla⁵ podsumowywał pewien okres w historii filozofii absolutyzujący człowieka, tak, trawestując zdanie autora *Fenomenologii ducha*, moglibyśmy stwierdzić, że refleksja pedagogiczna (w pewnym okresie jej rozwoju) nie miała nic innego na celu niż tylko usunięcie momentów przypadkowych, dążąc – choć nie zawsze *explicite* – do wykrycia praw koniecznych. Jasno sprecyzowane i zoperacjonalizowane cele wychowania, metodyczna dokładność wykluczająca odstępstwa w stylu: „działanie X w warunkach W wywołuje zmianę Z”⁶, opór traktowany jako przejaw niedostosowania społecznego to tylko niektóre z możliwych do przytoczenia argumenty pedagogiki absolutyzującej proces wychowania i jego podmiot (czytaj: przedmiot) pozbawiony prawa do przygodności. Przywo-

³ Termin ten jest używany w wielu znaczeniach, między innymi na określenie filozofii uprawianej w starożytnej Grecji bądź filozofii uważanej z pewnych względów za wzorcową, na przykład tak zwanej filozofii przedmiotowej w opozycji do nieklasycznej filozofii podmiotowej. W niniejszym tekście odwołujemy się do **klasycznego** filozofowania w kontekście chrześcijaństwa na czele z Augustynem i Tomaszem z Akwinu, *Leksykon filozofii klasycznej*, J. Herbut (red.), Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997, s. 223.

⁴ Odwołuję się tutaj do przesłania książki O. Marquarda, *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994.

⁵ G.W.F. Hegel, *Die Vernunft In der Geschichte* (1822/1828/1830), hrsg. Von Georg Lasson, Hamburg 1955, cyt. za: O. Marquard, *Apologia przypadkowości...*, s. 119.

⁶ K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1982, s. 10.

lując za O. Marquardem pojęcie absolutyzacji, mamy na uwadze taką jego wykładnię, jaka postrzega człowieka jako rezultat wyłącznie swoich zamierzeń i celowego działania. „Nic co ludzkie nie może być niezamierzone: nic co ludzkie nie może dziać się poza wyborem [...]. Tylko wtedy bowiem obowiązuje zasada: ludzie nie są dziełem swoich przypadków, ale tylko i wyłącznie dziełem swoich wyborów”⁷ – pisze autor *Apologii przypadkowości*. Tak nakreślony program absolutyzacji człowieka wydaje się wspólny dla znacznej części tradycyjnej filozofii, jak i dla przynajmniej niektórych obszarów pedagogiki. Tymczasem, już choćby Heideggerowska refleksja nad czasem⁸ czy rozważania Romana Ingardena⁹ na ten sam temat przypominają nam, że wszelkie zakusy na absolut w wydaniu człowieka mogą być skazane na niepowodzenia z prostej przyczyny: *vita brevis*. Będąc „ku śmierci” (Martin Heidegger), nie mamy czasu na wybory absolutne. Przygodność nasza i rzeczywistości, w której żyjemy, jest wyzwaniem, z którym możemy (powinniśmy) się zmierzyć w pierwszej kolejności. Czyż nie jest to jedno z podstawowych zadań pedagoga, szczególnie w sytuacji, w której – zdaniem Richarda Rorty’ego – tradycyjnych przewodników ludzkości: teologów, mędrców i naukowców powinni zastąpić poeci i pisarze¹⁰? Ci pierwsi, reprezentujący kulturę metafizyki (określenie Lecha Witkowskiego), przygodność odnoszą do instancji zewnętrznej wobec człowieka, czyniąc z niej element metafizycznej tajemnicy podległej jednej z Wielkich Narracji. Ci drudzy upatrują w przygodności możliwości jednostkowych, niepowtarzalnych, metaforycznych opisów kondycji człowieka jako okazji do promocji wrażliwości i otwarcia na Innego. Zarysowana opozycja, bardziej prowokacyjna niż konkluzyjna¹¹, wymaga szerszej interpretacji, ze względu na jej możliwe odniesienia do przedmiotu zainteresowań pedagogiki.

Najprostsza odpowiedź na pytanie, na czym polega istota przygodności, głosi, że na możliwości bycia i niebycia. W metafizycznej interpretacji tomistów przygodne są wszelkie byty, które nie mają w sobie dostatecznej racji istnienia, czyli których istota różni się realnie od istnienia¹². Według Tomasza z Akwinu, zgodnie z metafizyczną zasadą przyczynowości, każdy byt istniejący przygodnie zakłada proporcjonalną przyczynę sprawczą. Stąd już blisko do dowodu na istnienie Boga – źródła wszelkiego istnienia. Zasadniczy wątek analiz przygodności w mniejszym bądź większym stopniu zakłada(ł) jego metafizyczny wymiar. Wobec wieloznaczności pojęcia metafizyki warto, jak sądzimy, w kontekście niniejszych wywodów, sformułować jego podstawowe znaczenia. Metafizyka to zatem podstawowy wymiar europejskiej tradycji filozoficznej, zapoczątkowanej przez Ta-

⁷ O. Marquard, *Apologia przypadkowości...*, s. 137.

⁸ Por. M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, BKF PWN, Warszawa 1994.

⁹ Por. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1973.

¹⁰ M. Kwiek, *Rorty i Lyotard. W labiryntach postmoderny*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM w Poznaniu, Poznań 1994, s. 38, 78–85.

¹¹ Powyższa teza odnosi się do określonego, początkowego etapu pracy analitycznej w niniejszym tekście.

¹² *Leksykon filozofii klasycznej*, s. 454.

lesa z Miletu i trwającej do dzisiaj, poddawanej różnorodnej krytyce, która swoje apogeum osiągnęła w nurtach postmodernistycznych¹³. Metafizyczne przesądzania dotyczą przede wszystkim wiedzy o strukturze świata transcendującej całość możliwego ludzkiego doświadczenia, konstruowania hipotez dotyczących genealogii istotowej struktury świata oraz afirmacji tezy, że źródłem owej struktury jest byt o określonej naturze (materialnej, duchowej bądź pierwotnie duchowej, a wtórnie materialnej). Rozum ludzki uznaje się w tej perspektywie za adekwatny do bytu i dający możliwość traktowania struktury świata jako racjonalnej, a zatem możliwej do objęcia logicznym myśleniem¹⁴. W rozważaniach o metafizycznie ujętej przygodności istotne wydają się dwa, powiązane z sobą, wątki. Pierwszy z nich dotyczy formuły *ex nihilo*. Przytoczmy słowa Tomasza z Akwinu: „Otóż stworzenie ma istnienie wyłącznie dzięki drugiemu, pozostawione samo sobie i rozważane w samym sobie jest niczym”¹⁵. Dla autora tych słów przygodność jest w zasadniczy sposób związana z pierwszą przyczyną każdego istnienia, bowiem „porządek trwania” nawiązujący do biblijnej formuły „stworzenia z niczego” warunkuje każdy byt jako pochodny wobec pierwszej materii. Drugi sygnalizowany powyżej wątek dotyczy potencjalności jako atrybutu materii pierwszej. Konkretny, indywidualny byt ukonstytuowany w odpowiedniej formie nie zawiera w sobie konieczności swego istnienia właśnie z racji owej potencjalności swej pierwotnej przyczyny. Ta kruchość wszelkiej materii nie dotyczy jednakże form wykraczających poza status materii. Czy te metafizyczne stwierdzenia dotyczą także człowieka? Zapewne tak, zawsze wtedy, kiedy rozpatrujemy go w perspektywie ontologicznej jedności materii i ducha (z wyraźnym prymatem ducha) i za podstawowy jego wymiar uznajemy transcendencję skierowaną w stronę Absolutu – Boga¹⁶. Nie trzeba dodawać, że takie rozstrzygnięcia stały się fundamentem wielu ideologii i koncepcji wychowania (np. personalizm). Trzeba natomiast dodać, że problem cielesności, tak eksponowany we współczesnej kulturze masowej rozumianej jako czynnik socjalizacji¹⁷, został współcześnie znacząco „dowartościowany” i usytuowany w perspektywie edukacyjnej, szczególnie w problematycznym kontekście rozwojowym ciała – tożsamość (duchowość)¹⁸. Z kolei zdaniem Władysława Stróżewskiego powyższe pytanie nie znajduje jednoznacz-

¹³ Por. H. Perkowska, *Postmodernizm a metafizyka*, Scholar, Warszawa 2003.

¹⁴ Ibidem, s. 9–10.

¹⁵ Tomasz z Akwinu, *O wieczności świata* [w:] *Dzieła wybrane*, tłum. i oprac. J. Salij OP, Wydawnictwo W drodze, Poznań 1984, s. 279.

¹⁶ Por. W. Szewczyk, *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Instytut Teologiczny w Tarnowie, Toruń 1993.

¹⁷ Por. Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2003.

¹⁸ Mamy tutaj na uwadze kontekst edukacyjny, jak i szerszy, filozoficzny. Por. P. Błajet, *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, Toruń 2006; R. Shusterman, *Świadomość ciała. Dociekania z zakresu somaestetyki*, tłum. W. Małecki, S. Stankiewicz, Universitas, Kraków 2008.

nej odpowiedzi, przynajmniej w klasycznych tekstach Tomasza z Akwinu. Autor *Summa theologiae* zmierza raczej w stronę możliwości przezwyciężenia przygodności kojarzonej ze skończonością bytu ludzkiego poprzez eksponowanie dominacji duchowości człowieka wiodącej go ku nieśmiertelności¹⁹. Wyprzedzając nieco tok analizy niniejszych rozważań, zwróćmy uwagę, że gdzie metafizyczny projekt przygodności człowieka zamyka jego perspektywę w obliczu tajemnicy Absolutu, tam też zgoła inny projekt eksponujący ironię²⁰, opór i ambiwalencję czyni z przygodności niemal jedyny fundament ludzkiego życia w świecie pozbawionym jakichkolwiek fundamentów²¹. Klasyczne rozważania o przygodności nie dotyczą jedynie filozofii bytu, której bodaj najwybitniejszym przedstawicielem był przywoływany przez nas Tomasz z Akwinu. Interesujące uzupełnienie może tu stanowić filozofia świadomości z jej prekursorem – Kartezjuszem, którego *Medytacje* wnoszą nowe, komplementarne treści do metafizycznego projektu przygodności.

Muszę się więc sam siebie zapytać czy posiadam jakąś moc, przez którą mógłbym sprawić abym ja, ten, który teraz jestem, mógł istnieć także za chwilę [...]. A tymczasem nie znajduję niczego takiego w sobie, i stąd najoczywistej poznaję, że jestem zależny od jakiegoś różnego ode mnie bytu²²

– pisze autor *Medytacji o pierwszej filozofii*, eksponując tym samym fakt niekonieczności istnienia, prowadzący do „pochodności i zależności bytowej” (określenie Romana Ingardena). I znów stajemy przed tajemnicą źródła owej zależności, zazwyczaj wiążanego ze sferą *sacrum*. Dzięki Mircei Eliademu wiemy, że edukacja (kultura) może być zarówno źródłem, jak i lekarstwem na „banalizację doświadczenia religijnego” zdiagnozowanego przez autora *Mitu wiecznego powrotu* w ramach opisywanego przez niego zjawiska desakralizacji wielu współczesnych społeczeństw. Przypomnijmy też, że *sacrum* w rozumieniu Eliadego niekoniecznie musi dotyczyć Boga czy bogów – „to doświadczenie źródła świadomości istnienia w świecie”²³. Jeśli dodamy jeszcze, że problematyka *sacrum* niekoniecznie wiąże się z monotematycznym ubóstwianiem, moralizowaniem i ujednoznacznianiem, odstrasającym raczej niż **inicjacyjnym**²⁴, jest natomiast ambiwalentna w swej

¹⁹ W. Stróżewski, *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Znak, Kraków 2002, s. 86.

²⁰ W rozumieniu Richarda Rorty'ego.

²¹ Por. R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, tłum. W.J. Popowski, Spacja, Warszawa 1996.

²² R. Descartes, *Medytacje o pierwszej filozofii*, t. I, tłum. M. Ajdukiewicz, K. Ajdukiewicz, PWN, Warszawa 1958, s. 65.

²³ M. Eliade, *Próba labiryntu. Rozmowy z Claude-Henri Rocquetem*, tłum. K. Środa, Studio Sen, Warszawa 1992, s. 166.

²⁴ Eliade uważał, że cała egzystencja człowieka składa się z „serii prób inicjacyjnych”. Zadaniem wychowania jest doprowadzenie do tego, aby były to próby udane. Lech Witkowski tak ujmując tę problematykę: „Diada wychowanie – socjalizacja wymaga dopełnienia o wypchniętą poza obręb typowych form instytucjonalnych współczesnego społeczeństwa logikę inicjacyjną (jako rzekomą pozostałość społeczeństw prymitywnych). [...] Banalizacja przeżycia staje się podstawowym źródłem degeneracji wartości życia”, L. Witkowski, *Meta-aksjologiczne aspekty konfliktów i deficytów*

istocie przez sąsiedztwo *profanum*, choćby w dialektyce hierofanii²⁵, to łatwo uzmysłowimy sobie, jak owa tematyka jest ważna z perspektywy edukacyjnej. To, czy reakcją na doświadczenie „zależności bytowej” będzie rozpacz, czy też lęk albo bierność, czy też – jak chce Paul Tillich – „samoafirmacja bytu wbrew faktowi niebytu”²⁶, czyli męstwo, zależy w dużej mierze od jakości oddziaływań wychowawczych, które w swym zamysłach proponujemy wychowankom. Właśnie w takich okolicznościach, nie tylko, jak się wydaje „teoretycznych”, definicja wychowania autorstwa Witkowskiego, ujmująca je jako „etycznie ryzykowną interwencję”, brzmi wyjątkowo dramatycznie.

Powracając do Heideggerowskiej metafory bycia ku śmierci, nieuchronnie kojarzymy przygodność z kategorią **czasu**. Nieprzypadkowo pojawia się w powyższym zdaniu także pojęcie nieuchronności. Zarówno bowiem w potocznych, jak i „filozoficznych” zestawieniach bywają przedstawiane rozważane tu pojęcia: przygodności – czasu – nieuchronności – śmierci. Można całą sprawę potraktować humorystycznie, cytując Marquarda: „Ludzie muszą umierać, są ku śmierci. Niezależnie od wszelkiej egzystencjalistycznej emfazy teza ta ma zasadnicze znaczenie filozoficzne i można je też wyrazić bez jakiegokolwiek emfazy: w całej populacji ludzkiej umieralność wynosi 100%”²⁷. Interesujące rozważania na ten temat można też śledzić w tekstach klasyków: Arystotelesa i Augustyna czy też Immanuela Kanta i Henri Bergsona. Znaczące interpretacje czasu w kontekście życia człowieka znajdujemy u fenomenologów: Edmunda Husserla i – szczególnie – u Romana Ingardena w jego *ponadczasowej Książeczce o człowieku*²⁸. Ponieważ jest to pozycja powszechnie znana, przypomnijmy tylko, że autor rozważa w niej dwa przeciwstawne ujęcia problematyki relacji człowieka wobec czasu. O jednej z nich pisze:

W stałym biegu i nieustannej nowości czasu czuję się wciąż tym samym człowiekiem i żyję w pierwotnym poczuciu, że i w przyszłości pozostanę sobą. Tożsamość mnie oznacza przy tym dwie różne sprawy: 1. Że w ciągu całego mego życia jestem jednym

międzypokoleniowych. Dorosli i młodzież jako pedagogiczny przedmiot buntu filozofa [w:] *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2007, s. 305.

²⁵ Hierofanie w interpretacji Mircei Eliadego to przedmioty uznane za sakralne, ale oddające pewną paradoksalną zależność pomiędzy *sacrum* a *profanum*, pomiędzy absolutem a względnością przedmiotów materialnych symbolizujących *sacrum*. „Przez sam fakt ujawniania *sacrum* hierofanie zmieniają ontologiczny porządek przedmiotów. Od chwili, gdy staną się ucieleśnieniem *sacrum*, marny, nic nie znaczący kamień, drzewo lub źródło staje się bezcenne dla wszystkich” – pisze Eliade: M. Eliade, *Kowale i alchemicy*, Aletheia, Warszawa 1993, s. 163. Koncepcję M. Eliadego w kontekście możliwych jej odczytań edukacyjnych omawia L. Witkowski, por. L. Witkowski, *Ambiwalencja i sacrum. Religioznawcze wyzwanie Mircei Eliade wobec pedagogiki* [w:] *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*, IBE, Warszawa 2007.

²⁶ P. Tillich, *Męstwo bycia*, tłum. H. Bednarek, Editions du Dialogue, Paryż 1983, s. 153.

²⁷ O. Marquard, op. cit., s. 127.

²⁸ Por. R. Ingarden, op. cit.

indywidualizm; 2. Że w ciągu tegoż życia pozostaję tym samym człowiekiem w pełnej swej jakościowo niezmiennie określonej naturze²⁹.

W interpretacji tej, na wskroś metafizycznej, człowiek jest niezależny od czasu i transcendentny wobec swoich przeżyć – zmiennych i podległych czasowi. Rdzeń jego tożsamości pozostaje niezmienny. W drugiej perspektywie Ingarden powraca do scholastycznych rozważań o tym, że „istnienie tego co rzeczywiste, nie płynie z jego istoty i nie jest konieczne”³⁰. Nawiązuje też do Bergsonowskich wątpliwości dotyczących rzeczywistego momentu istnienia człowieka, który ma problemy z tym, że **jest** pomiędzy tym, że **był**, a tym, że **będzie**. Pojawia się wątek specyficznie doświadczanych momentów egzystencjalnych, swoistych **szczelin istnienia**³¹. I znów powraca edukacyjny problem inicjacji w wychowaniu wobec banalizacji doświadczeń i przeżyć, który dramatycznie wyraża tytuł książki Marii Janion: „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?”³². To pytanie warto nieustannie zadawać w gronie pedagogów odpowiedzialnych za jakość doświadczeń inicjacyjnych młodych ludzi i – co się z tym wiąże – za poziom i dostępność autorefleksji (pedagoga i wychowanka) wyznaczającej rozumienie i twórczą ekspresję własnych doświadczeń. Powróćmy raz jeszcze do rozprawy Ingardena, by odczytać jej fragmenty w pewnym kontekście sugerującym istotny związek przygodności, czasu i oporu. Nawiązując do Bergsona i jego analiz dotyczących relacji pomiędzy trwaniem, wolnym czynem człowieka a czasem, Ingarden pisze tak:

Istotna w tym wszystkim jest myśl, że czas jest zjawiskiem pochodnym, zależnym od sposobu zachowania osoby ludzkiej, a ogólnie tego co istnieje. Jego postać, odmiana, byłaby gdyby to była prawda, przejawem sposobu istnienia tego, co istnieje. [...] Czas – będąc czymś pochodnym – byłby zarazem czymś, przed czym trzeba się bronić i przed czym nie zawsze obronić się można³³.

Otóż, wiążąc czas (jego status zależności i „istnienia dla” człowieka) ze sposobem zachowania się jednostki ludzkiej (jej czynem) i umieszczając go, wbrew kantowskiej tradycji³⁴, w świecie rzeczywistym, stanowiącym pole intencjonalnej aktywności, autor otwiera moim zdaniem perspektywę **oporu** jako siły wyzwalającej z przygodności. „Raz powstały, bez względu na to, z jakich sił i na jakim podłożu, jestem siłą, która sama siebie mnoży, sama siebie buduje i sama siebie przerasta”³⁵. W tej poetyckiej, często przywoływanej i różnie interpretowanej³⁶ myśli Ingardena dochodzi do głosu swoisty prymat potencjalnego, twórczego,

²⁹ Ibidem, s. 44.

³⁰ Ibidem, s. 52.

³¹ Por. J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia*, PIW, Warszawa 1992.

³² M. Janion, „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”, Sic, Warszawa 1996.

³³ R. Ingarden, op. cit., s. 72.

³⁴ Kant ujmował czas jako czystą formę doświadczenia.

³⁵ R. Ingarden, op. cit., s. 73.

³⁶ Por. W. Stróżewski, op. cit., s. 94–95.

właśnie opornego wobec przesądzeń czasu działania, nawet wbrew rozstrzygnięciom metafizycznym, dotyczącym natury rzeczy. Tak też często określa się opór w filozoficznych interpretacjach, umieszczając go w dynamicznej perspektywie przełamывania różnych ograniczeń związanych z działaniem zorientowanym na pewien cel i z wysiłkiem samorealizacji³⁷. Podkreślmy raz jeszcze, opór jest elementem konstytutywnym dla podmiotowego, kreatywnego i otwartego na przygodność obrazu ludzkiego działania. Na szczęście mijają już czasy, kiedy opór był interpretowany jako trudność wychowawcza i przejaw niedostosowania społecznego³⁸. Konformizm i adaptacja miały zapewnić postęp zarówno w życiu społecznym, jak i w rozwoju indywidualnym jednostek, eliminując wszelką przygodność jako niegodną nowoczesnych standardów oświaty. Tylko w takich warunkach można było „przepowiadać sukces” w ramach „psychologii przemysłowej”³⁹, a za standard uznawać to, co obiektywne, sprawdzone i – najważniejsze – powtarzalne, a więc pozbawione prawa do jakiejkolwiek przypadkowości. Dzięki pracom Henry Giroux i Petera McLaren’a, a w Polsce – Adama Dubika, Ewy Bilińskiej-Suchanek oraz Lecha Witkowskiego, kategoria oporu weszła na stałe do zasobów leksykalnych języka współczesnej pedagogiki, także w tym jej wymiarze, który koresponduje z refleksją dotyczącą przygodności. Ludzkie działanie elementarnie sprzężone z ryzykiem wychodzenia ku czemuś nowemu, „wystawione” na przygodność jest, jak już wspomniałem, zasadniczo związane z oporem. Szczególnym przypadkiem, który zespala te kategorie w pewien dramatyczny i ambiwalentny zarazem splot, wpisujący się w kondycję jednostki ludzkiej, jest przygodność aksjologiczna. W przeciwieństwie do opisywanej dotąd przygodności ontycznej, ta pierwsza wiąże się z ponoszeniem odpowiedzialności i prowadzi nas do rozważań dotyczących „dialektyki osoby i czynu”. Zdaniem Karola Wojtyły czyn zakłada osobę jako swój fundament bytowy, nadając jej jednocześnie swoisty wymiar moralny⁴⁰. Człowiek buduje siebie w trudnych, naznaczonych piętnem przygodności sytuacjach, w których odpowiada za dokonane przez siebie czyny i ich aksjologiczną kwalifikację. Ponieważ każdy czyn jest „kierowany poza siebie”⁴¹, nie sposób kontrolować jego przebiegu w zderzeniu z przygodnością świata. Jak zatem wychowywać do przygodności w perspektywie aksjologicznej? Jak poradzić sobie z kruchością i możliwością utraty dobra mozolnie budowanego w procesie (samo)wychowania, z oporem stawianym przez wartości wyższe i wpisaną w nie ambiwalencją?

³⁷ Por. A. Dubik, *Filozofia i opór*, Toruń 2003.

³⁸ Por. następujące publikacje: M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, PWN, Warszawa 1964; N. Han-Il-giewicz, *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.

³⁹ Powołuję się na określenia Lawrence’a Kohlberga i Rochelle Mayer, zawarte w tekście obojga autorów: *Rozwój jako cel wychowania* [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwiecieński, L. Witkowski (red.), tłum. U. Zbroja-Maciejewska, Edytor, Warszawa 1993, s. 51–95.

⁴⁰ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985, s. 109.

⁴¹ W. Stróżewski, op. cit., s. 104.

Interesujące dla naszych rozważań wydają się te wątki oporu, które dotyczą kontekstów antropologicznych i przeczą wizji człowieka jako bytu aktualizującego swoje z góry określone predestynacje i potencje. Taką wizję człowieka znajdziemy u Fryderyka Nietzschego i u Richarda Rorty'ego (o czym będzie mowa w dalszej części tekstu), podobnie postrzegają ten problem choćby José Ortega y Gasset czy Max Scheler ze swymi konstatacjami utożsamiającymi opór z „realnością istnienia” w perspektywie działania⁴². Poszukując inspiracji pedagogicznych, zatrzymajmy się przy wybranych tezach autora *Buntu mas*, który odwołując się do Nietzscheańskiej inspiracji i własnej diagnozy rzeczywistości społeczno-kulturowej XX wieku, wskazał na dwa opozycyjne względem siebie typy osobowe: człowieka „masowego” i człowieka „szlachetnego”. Podążając „drogą najmniejszego oporu, jaką stwarza rozwój wypadków”⁴³, człowiek masowy, wyposażony w zdobycze techniki i dobrodziejstwa demokracji parlamentarnej, zadowala się przeciętnością, schlebując masowym gustom, albo w ogóle nie dostrzega egzystencjalnego dramatu własnej przygodności, albo jego postrzeganie wyznaczają, by nie powiedzieć: zawężają, wyłącznie współczesne atrybuty kultury masowej⁴⁴. Pytanie, które postawił w podobnych okolicznościach analitycznych Zbyszek Melosik, wydaje się warte powtórzenia: „w y c h o w a n i e, w k t ó r ą s t r o n ę?”. Obok modelu życia zadowolającego się przeciętnością, José Ortega y Gasset rysuje także ideał życia według linii największego oporu, który uznaje za przymiot człowieka szlachetnego, wybijającego się ponad tłum.

Tym co charakteryzuje taką jednostkę [...] – pisze A. Dubik – jest wyostrzony krytycyzm i ciekawość realnego dziania się świata. Człowiek ów swoje walory osobowe czerpie [...] ze zdolności stawiania przed sobą nowych, wyższych, coraz to wyższych wymagań, nawet jeśli nie zawsze udaje mu się im sprostać⁴⁵.

Dodajmy – szczególnie wtedy, kiedy owe ograniczenia i wymagania „wpiszą się” w fenomen przygodności. Raz jeszcze zatem zapytajmy: jak wychowywać w kulturze socjalizującej do braku oporu? Należy przy tym pamiętać, że kultura popularna, choć współcześnie dominująca w swych wpływach socjalizacyjnych, nie jest jedyną obecną w perspektywie wychowawczej. O kulturze, która antycypuje doświadczenie oporu poprzez repertuar wartości promowanych i godnych realizacji, pisze Anna Pałubicka przy okazji refleksji na temat kulturowego wymiaru ludzkiego świata⁴⁶. W swoistej dialektyce tego, co jednostkowe, i tego, co społeczne, kultura wyznacza kierunki aktywności społecznie aprobowanych, wskazując na

⁴² Warto zauważyć, że wszyscy wymienieni autorzy odnosili się w swoich tezach do F. Nietzschego, por. A. Dubik, op. cit., s. 31–101.

⁴³ J.O. y Gasset, *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Muza, Warszawa 1995, s. 80.

⁴⁴ Mamy tutaj na uwadze charakterystykę kultury popularnej w kontekście rozważań o socjalizacji autorstwa Z. Melosika, por. Z. Melosik, *Kultura popularna...*

⁴⁵ A. Dubik, op. cit., s. 97.

⁴⁶ Por. A. Pałubicka, *Kulturowy wymiar ludzkiego świata obiektywnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1990, s. 10, 11.

działania, które trzeba przedsięwziąć, przełamując opory indywidualne w dążeniu do aksjologicznie określonych celów podzielanych przez uczestników danej kultury. Pomiędzy kulturą deprecjonującą jakikolwiek opór a kulturą promującą jego doświadczanie jako mechanizm uczestnictwa społecznego sytuuje się niełatwy dla bieżącej wiedzy o edukacji obszar refleksji, oddający w istocie ambiwalentny charakter procesów inkulturacyjnych. O tym, czy socjalizacja jednostki będzie wciąganiem w „wir redukcji kulturowej” (określenie Milana Kundery), czy też wspomaganiem twórczej emancypacji, może decydować, jak starałem się wykazać, szeroko rozumiany (stymulowany przez kulturę bądź przez samą jednostkę) opór.

II

[...] abyśmy spróbowali dotrzeć do punktu, [...] w którym
wszystko – nasz język, nasze sumienie, naszą wspólnotę
– traktować będziemy jako wytwór czasu i przypadku.
Osiągnięcie tego stanu oznaczałoby, mówiąc słowami Freuda
uznanie przypadku za godny decydowania o naszym losie⁴⁷.

Spróbujmy zatem „rozstać się z filozofią pierwszych zasad”⁴⁸ i rozważyć myśl Zygmunta Freuda w perspektywie interpretacyjnej Richarda Rorty’ego, który – wbrew metafizycznej tradycji – promuje „czystą” przygodność, sytuując ją w kontekście „języka, jaźni i społeczności liberalnej”⁴⁹. Rorty stawia twórcę psychoanalizy obok takich filozofów jak Nietzsche czy Heidegger, przypisując im rolę „odmetafizyzowania” człowieka.

Aby zacząć rozumieć rolę Freuda w naszej kulturze, musimy postrzegać go jako moralistę, który pomógł nam odbłotować jaźń, doszukując się źródeł sumienia w przygodności naszego wychowania – pisze Rorty i dodaje – wówczas gdy uchwycimy pewne kluczowe idiosynkratyczne przygodności naszej przeszłości, będziemy w stanie uczynić z siebie kogoś wartościowego. [...] (Z. Freud) proponował abyśmy ganili siebie nie za niemożność sprostania uniwersalnym normom, lecz za niepowodzenie w wyzwaniu się z owej przeszłości⁵⁰.

Zwróćmy uwagę na rysującą się na marginesie owych rozważań znaczącą reinterpretację samego wychowania i jego roli w rozwoju jednostki. Już nie wychowanie „w cieniu przeznaczenia”, rozwijające z góry określone potencje w sztywnym schemacie metodycznej i powtarzalnej dokładności jakiegoś „słownika finalnego”, ale takie, jakie stymuluje narracyjny opis innych i samych siebie „przy jednoczesnym

⁴⁷ R. Rorty, *Przygodność, ironia...*, s. 43.

⁴⁸ Por. O. Marquard, *Rozstanie z filozofią...*

⁴⁹ Odwołuję się tutaj do kolejnych podrozdziałów z książki R. Rorty’ego, por. R. Rorty, *Przygodność, ironia...*

⁵⁰ Ibidem, s. 59.

określaniu na nowo nas samych”⁵¹. Indywidualny opis jednostkowych biografii dokonany niekoniecznie językiem **filozofa, teologa, mędrca**, niekoniecznie w ramach teorii jednej z nauk humanistyczno-społecznych. Okazuje się, że zwrot „od teorii ku narracji”, który Rorty postrzegał jako element swej utopijnej wizji kultury, społeczeństwa, a także samej filozofii pojmowanej jako *kind of writting*, może też być jedną z możliwych redeskrypcji samej kategorii wychowania oraz nauki o wychowaniu. Dyscyplina⁵² zajmująca się problemami edukacji miałaby w takiej perspektywie porzucić wszelkie zapędy unifikujące i kodyfikujące przedmiot swoich zainteresowań, na rzecz narracyjnego, niedyscyplinarnego, otwartego na kulturę i sztukę (literaturę i jej gatunki literackie, na przykład opis etnograficzny, powieść) opisu. Rola Freuda polega tu także na tym, że samo wychowanie uczynił odpowiedzialnym za radzenie sobie jednostki z jej przygodnościami i idiosynkrazjami z przeszłości jako warunek samookreślenia się na przyszłość. „Proces poznawania siebie, stawiania czoła własnej przygodności, tropienia swych przyczyn jest tożsamy z procesem wynajdywania nowego języka – to znaczy wymyślania pewnych nowych metafor. Każdy bowiem dosłowny opis naszej indywidualności [...] z konieczności się nie powiedzie”⁵³ – dodaje z kolei Rorty, otwierając tym samym perspektywę przygodności języka, której warto się przyjrzeć nieco bliżej. Autor *Przygodności, ironii i solidarności* upatruje w języku głównej roli w autokreacji jednostki, która poprzez język kształtuje siebie w nieustannym procesie reinterpretacji kontekstów, w których funkcjonuje. Język jest też wyłącznym depozytariuszem prawdy, jako że „tylko zdania mogą być prawdziwe”, a sama prawda to, idąc tropem Nietzschego, „ruchliwa armia metafor”, którą się „raczej tworzy niż odkrywa”. Język, kultura, sumienie, tożsamość to produkty przygodności, niezliczonych darwinowskich mutacji, które dziełem czystego przypadku (podobnie jak samo życie) akurat uzyskały prymat. Sami też jesteśmy pewną siecią przekonań i potrzeb, które na skutek ewolucji przybrały dość złożoną postać. Język, którym operujemy, niczym „skrzynka z narzędziami” ma nam zapewnić realizację naszych potrzeb. Jest dziełem przygodności, podobnie jak my sami, a jego używanie stanowi element wittgensteinowskiej gry językowej, w której akurat bierzemy udział⁵⁴. Czy mogli-

⁵¹ Ibidem, s. 15.

⁵² Używam tutaj konwencjonalnej nazwy „dyscypliny naukowej” dla pewnej jasności wyводу, świadomy faktu, iż dla Rorty’ego taka „konwencja” byłaby kontrowersyjna z racji swego pojmowania nauki.

⁵³ Ibidem, s. 51.

⁵⁴ Rorty konsekwentnie odrzuca wszystkie teorie znaczenia, które mają „wertykalny” charakter, to znaczy odnoszą znaczenie do „czegoś” poza językiem. Mamy tu na uwadze teorie referencyjne, mentalistyczne i teorie bazujące na idealizmie platońskim. W neopragmatyzmie, podobnie jak w większości nurtów postmodernistycznych, znaczenie jest funkcją kontekstu, a język nie reprezentuje niczego poza sobą samym. Stąd bierze się swoisty antylogocentryzm Rorty’ego i innych filozofów ponowoczesnych, por. R. Rorty, *Filozofia a zwierciadło natury*, tłum. M. Szczubiałka, Spacja, Warszawa 1994; A. Szahaj, *Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty’ego w kontekście sporu o postmodernizm*, Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996, s. 76–84.

byśmy wskazać tutaj na rolę edukacji? Gdyby utożsamić wiedzę o edukacji z nauką (w rozumieniu Rorty'ego), rola ta miałaby polegać

na opisywaniu na nowo i w nowy sposób mnóstwa rzeczy, aż stworzymy wzorzec zachowania językowego, który zechce przyjąć dorastające pokolenie, co z kolei skłoni je do poszukiwań odpowiednich nowych form zachowania pozajęzykowego, takich jak na przykład przyjęcie nowej aparatury naukowej albo nowych instytucji społecznych⁵⁵.

Oto (neo)pragmatyczna wizja rozwoju społeczeństwa wraz z elementami jej „infrastruktury” społeczno-kulturowej. Pragmatyczno-nominalistyczna kultura wraz z edukacją, rezygnując z teorii i metasłowników usiłujących w ramach modernistycznej racjonalności za wszelką cenę scalić życie człowieka z wertykalną strukturą przesądzeń metafizycznych, ma się skupić na urzeczywistnianiu wolności rozumianej jako „uznanie przygodności”. Celem edukacji byłaby zatem wolność polegająca na akceptowaniu wszechogarniającej przygodności oraz autonomia. Dla scharakteryzowania postaci uosabiającej te wartości Rorty posługuje się modelem dla całej kultury ponowoczesnej figurą „liberalnej ironistki”⁵⁶. Pomińmy w tym miejscu liberalny kontekst rozważań, skądinąd bardzo istotny w całej koncepcji Rorty'ego, skupiając się na istocie postawy ironicznej, bowiem jako kategoria centralna dla filozofii neopragmatycznej może ona być potraktowana jako „cel” wychowania. Otóż ironista to ktoś, kto stale odnosi się z dystansem i ma wątpliwości wobec słownika, którego używa (uznaje przygodność własnego słownika), włącznie ze słownikiem finalnym⁵⁷, i pozostaje otwarty na słowniki nowe (obce). Rortiańska ironia nie ma oczywiście nic wspólnego z potocznymi konotacjami tego pojęcia wiązanymi z szyderstwem, obrazą czy cynizmem. Wprost przeciwnie,

możemy wręcz mówić o powadze ironii i o niechęci, jaką żywi R. Rorty do ranienia innych przez ironię (w tradycyjnym znaczeniu). Ironia nie jest dlań sposobem obrony przed światem, lecz drogą do rozwinięcia wrażliwości etycznej. Służy jedynie obronie przed pułapką dogmatyzmu, zabezpiecza przed całkowitym uwiedzeniem przez jakiś słownik. W ten sposób broni przed fundamentalizmem Wiedzy i Wiary i sprzyja gotowości do podjęcia ponownej próby autoidentyfikacji przez dialog z innymi, konfrontację własnego słownika z innymi słownikami. Ostatecznym celem ironisty jest wciąż ponawiana próba autokreacji, dokonująca się na podstawie swobodnie wybranych wartości, o których się wie, że nie są absolutne⁵⁸,

ponieważ są przygodne. Brakiem taktu wobec czytelnika byłaby próba „pedagogicznej” interpretacji powyższych tez Andrzeja Szahaja interpretującego postulaty Rorty'ego. Wszak to jest właśnie refleksja o edukacji odniesiona do zaplecza filozo-

⁵⁵ R. Rorty, *Przygodność, ironia...*, s. 26.

⁵⁶ Ibidem, s. 107–110.

⁵⁷ Słownik finalny w rozumieniu Rorty'ego zawiera katalog kategorii i sformułowań określających decydujące i ostateczne wybory światopoglądowe (w szerokim pojmowaniu tego słowa) jednostki, por. R. Rorty, *Przygodność, ironia...*

⁵⁸ A. Szahaj, op. cit., s. 88.

ficznego jednego z najgłośniejszych filozofów drugiej połowy XX wieku. Jednym z najistotniejszych elementów języka, od którego, jak wykazaliśmy powyżej, zależy proces autokreacji, jest metafora jako najważniejszy instrument w procesie zmiany szeroko rozumianej, od indywidualnej perspektywy tożsamości, aż po rewolucje w nauce i przełomy w kulturze. Metafora jest także biograficznym, przygodnym efektem socjalizacji i jako taką poddaje się ją rozlicznym, symbolicznym transformacjom i transgresjom. Równie przygodnie może się zdarzyć, że jedna z takich symbolicznie przetworzonych metafor uzyska prymat w jakiejś dominującej grze językowej, przypadkowo wpisując się w publiczne (wspólnotowe) potrzeby i „wygrywając nowe przeciwko staremu”, określi kształt aktualnej wersji kultury. W swojej koncepcji metafory Rorty odwołuje się do Donalda Davidsona, który w opozycji do tradycyjnych teorii⁵⁹ postrzega metaforę jako „nieznajomy (dotąd) sposób użycia dźwięków i znaków”. Metafory „nie mają miejsca” w dotychczasowych grach językowych, są „jak nagłe przerwanie rozmowy, by zrobić minę [...] jak wyciągnięcie z kieszeni fotografii [...] jak wymierzenie rozmówcy policzka”⁶⁰. Nie mając ustalonego miejsca w grze językowej, nie są ani prawdziwe, ani fałszywe, są „kandydatami do wartości logicznej”, którą mogą uzyskać, „umierając na dosłowność”. Rozważania o metaforze mają dla nas znaczenie nie tylko ze względu na fakt, że określają kondycję ponowoczesnego człowieka, przygodnie bytującego w świecie, w którym tylko język stanowi możliwą sferę zmiany, pokazując także fundamentalną siłę przygodności w świecie bez jakichkolwiek fundamentów.

W pozytywistycznej wersji historii kultury język pomału przybiera kształt odpowiadający zarysom świata fizycznego. W wersji romantycznej język jest stopniowym doprowadzaniem Ducha do samoświadomości. Nietzscheańska historia kultury i filozofia języka D. Davidsona postrzegają język tak, jak widzimy obecnie ewolucję, jako proces ciągłego wypierania starych form życia przez formy nowe – nie po to, żeby zrealizować jakiś wyższy zamysł, lecz na ślepo⁶¹.

Czy możemy zatem w takiej perspektywie umieścić edukację? Aby spróbować odpowiedzieć na to pytanie, na obecnym etapie analiz warto, jak sądzę, odnieść nasze rozważania do szerszej perspektywy wyznaczanej współcześnie przez spór pomiędzy modernistycznym, dla niektórych wciąż „niedokończonym projektem” (Jurgen Habermas) edukacji a jego postmodernistycznymi próbami dyskwalifikacji. Odrzucenie oświeceniowych Wielkich Narracji, prymatu rozumu, racjonalności i „jedynej” prawdy sprowadziły wartości będące podstawą edukacji do lokalnych, historycznie określanych, uwikłanych w stosunki władzy i wiedzy dyskursów. Modernistyczne, abstrakcyjne pojęcia wyznaczające absolutne i ponadczasowe cele edukacyjne (na przykład równość, postęp, demokracja, wolność) zostały pozbawione swej uniwersalnej mocy na rzecz partykularnych artykula-

⁵⁹ R. Rorty, *Przygodność, ironia...*, s. 39.

⁶⁰ Ibidem, s. 37.

⁶¹ Ibidem, s. 39.

cji. Postmodernizm podważył uniwersalne uzasadnienia dla epistemologicznych, moralnych i politycznych twierdzeń pedagogicznych. Biorąc pod uwagę analizowaną w tekście kategorię przygodności, za Melosikiem spójrzmy na ten problem z trzech aspektów: wiedzy pedagogicznej, dezintegracji dyskursu edukacyjnego oraz zakwestionowania potencjału emancypacyjnego pedagogiki⁶². Milczącym „dogmatem” modernistycznych metanarracji pedagogicznych było założenie o obiektywności zarówno wiedzy o edukacji, jak i wiedzy szkolnej. W perspektywie ponowoczesnej wiedza ta przestaje być uniwersalna i homogeniczna także z powodu jej związku z przygodnościami ludzkich doświadczeń, działań i funkcjonowania w kulturze rozproszenia, która sama jest przygodna. Szczególnego znaczenia nabiera idiosynkratyczna przygodność biografii nauczyciela, który – sam uwikłany w ambiwalencję własnej roli – nie może przecież przekazywać wiedzy „naturalnej” i uniwersalnej. Wiedza szkolna jest zatem „podwójnie” przygodna, bo obarczona przygodnością tego, który ją przekazuje (tworzy, rekonstruuje), a jednocześnie stanowi element przygodnej kultury z jej treściami rozgrywanymi w ramach lokalnych kreacji, dylematów władzy i wiedzy oraz gier językowych.

Dezintegracja dyskursu edukacyjnego związana jest natomiast z dyskredytacją jej metafizycznych oraz epistemologicznych założeń. Dodajmy na marginesie, że owa dyskredytacja ma, jak staraliśmy się wykazać, zasadnicze znaczenie w sporze o przygodność. Taka edukacja traci swoje kulturowe i filozoficzne⁶³ uprawomocnienie, a decydującym argumentem na rzecz jej rozproszenia i dekompozycji jest właśnie jej przygodny i przypadkowy status. Wszak każda próba zbudowania systemu (edukacyjnego) musi w pierwszej kolejności wyeliminować przypadki.

Trzeci z proponowanych przez Melosika aspektów dotyczących kontrowersji uprawomocniających projekt modernistycznej edukacji jest związany z emancypacyjnym potencjałem pedagogiki wynikającym dość jednoznacznie z idei ogólnego postępu ludzkości wpisanego w kanon myślenia modernistycznego. Każdy projekt emancypacyjny znajdował swoje źródło w przekonaniu o ponadczasowym charakterze pojęć – nośników idei emancypacji, a co za tym idzie, w zasadności istnienia metajęzyka wyrażającego ostateczny sens i cel istnienia „coraz lepszego” świata. Rortiańska przygodność języka, jak staraliśmy się pokazać, zakwestionowała wszelkie „zapędy” na absolutyzację jakiegokolwiek języka, chociaż spór dotyczący jego statusu jest wciąż otwarty⁶⁴. Wobec przygodności aktualnej wersji świata społeczno-kulturowego i języka, poza którym „nie ma niczego”, trudno zatem mówić o jakiegokolwiek emancypacji aspirującej do miana uniwersalnego projektu. O potrzebie „unaocznienia przygodności”⁶⁵ pisze także Witkowski przy okazji debaty o zdecentralizowanej kulturze z jej pograniczami i „niewspółobecnością” (Mi-

⁶² Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń–Poznań 1995, s. 45.

⁶³ Mam tu na uwadze filozofię w jej wymiarze platońsko-kantowskim, por. R. Rorty, *Przygodność, ironia...*

⁶⁴ Mam tutaj na uwadze współczesną, filozoficzną dyskusję dotyczącą filozofii języka.

⁶⁵ L. Witkowski, *Ambiwalencje tożsamości pogranicza kulturowego* [w:] *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*, IBE, Warszawa 2007, s. 184.

chał Bachtin) w ramach nowej estetyki pedagogicznej. Okazuje się, że prosta okoliczność „wielkiego splotu okoliczności” obejmująca przeszłość i terażniejszość naszych biograficznych doświadczeń jest równie prostym uzasadnieniem potrzeby tolerancji i otwartości na wszelką inność. Nie chodzi tutaj przy tym, jak dodaje Witkowski, o promocję relatywizmu. Wrastając we własną, wyznaczoną (przygodnie) czasoprzestrzeń kulturową, wiążemy z jej aksjonormatywnymi atrybutami określone preferowane wartości. Nie oznacza to jednak jakichkolwiek uzurpacji i „przemieszczania się” z owymi wartościami w stronę centrum, z „piędestału”, z którego moglibyśmy je komukolwiek narzucać. Konsekwencją przygodności wydaje się także moralne prawo do odmienności, które promując otwarcie na drugiego człowieka, zwielokrotnia w istocie przestrzeń dyskursu, buduje wspólnotę w duchu wolności i dostarcza jednostkom wiedzy o nich samych w procesie samoidentyfikacji. Tego typu refleksja staje się okazją dla wprowadzenia do słownika pedagogicznego nowych metafor postaw pedagoga intelektualisty. Już nie „przewodnik” i „egzekutor”, a raczej tłumacz międzykulturowy, czytelnik „mający dostęp do bibliotek świata, otwierający te biblioteki innym, snując opowieści o perypetiach własnych lektur”⁶⁶. Być może tak realizowana rola wychowawcy pozwoli wychowankowi, wśród wielu przypadkowych spotkań (także tych „kulturowych”), rozpoznać i to, które na podobieństwo iluminacji wyznaczy nowe horyzonty w życiu. Dla personalistów takie Spotkanie jest najbardziej właściwą i pożądaną płaszczyzną wychowania⁶⁷ – tyle że przygodną właśnie. Przypomina o tym Stefan Kunowski, interpretując wychowanie jako przygotowanie do zmierzenia się z losem⁶⁸. Okazuje się zatem, że spotkanie to jedna z tych istotnych kategorii wychowawczych, która w swej polisemantycznej⁶⁹ perspektywie łączy dwa skrajne ujęcia przygodności – transcendentalny i metafizyczny los oraz powszechny przypadek. Zwróćmy przy tym uwagę, że w zredukowanej, metodycznej płaszczyźnie pedagogiki, w obu wersjach, wychowanie może być interpretowane jako przygotowanie do stawiania czoła przygodności, jakkolwiek teoretyczne zaplecze owego przygotowania może być zupełnie odmienne. We współczesnej pedagogice tak wyznaczany dyskurs wydaje się bardzo ważny. Konfrontowanie skrajnych ujęć może wyłaniać wartościowe poznawczo obszary refleksji, które mają szansę na ponowne sproblematyzowanie przynajmniej niektórych treści wiedzy o wychowaniu. Wbrew pozorom nie jest to problem wyłącznie teoretyczny. Poza sygnalizowanym powyżej, praktycznym wymiarem „metodyki” konfrontowania wychowanków z przygodnością („czasem”, „przemijaniem”, „przypadkiem”) istotna

⁶⁶ Ibidem, s. 185.

⁶⁷ B. Bieszczad, *Spotkanie płaszczyzną wychowania?* [w:] *Wychowanie. Interpretacja jego wartości granic*, B. Gawlina (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1997.

⁶⁸ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 178.

⁶⁹ W kontekście niniejszych rozważań również właściwe byłoby określenie „wieloparadygmatycznej”.

wydaje się także problematyka kształcenia pedagogów jako krytycznych uczestników i odbiorców kultury.

W ramach konkluzji warto, jak sądzę, odnieść analizowaną w tekście kategorię do zasad myślenia i działania pedagogicznego. Bieżące dyskusje o przedmiocie zainteresowań pedagogiki, jej wielorakie uwikłanie w interdyscyplinarną współpracę z innymi dyscyplinami, wreszcie sygnalizowane także w niniejszym artykule kontrowersje dotyczące statusu i wyznaczników nauki dość jednoznacznie uzasadniają potrzebę takiego właśnie odniesienia każdej nowej kategorii w ramach jej pedagogicznej kontekstualizacji. Regulatywne oraz konstytutywne zasady myślenia i działania mają tutaj znaczenie fundamentalne⁷⁰. Teza, którą chcę zasugerować, jest następująca: kategoria przygodności w obu swych interpretacjach, konfrontowanych w niniejszym tekście, znacząco wzmacnia i dookreśla znaczenie wszystkich zasad wyznaczających sens działalności pedagogicznej. Pomińmy w tym miejscu, skądinąd ciekawą, dyskusję dotyczącą źródeł stanowienia owych zasad oraz apriorycznej formuły zasad konstytutywnych. Bez względu na to, czy **podatność na wychowanie i wezwanie do samodzielności** mają ahistoryczne ambicje i roszczenia, jak chce tego Ditter Benner, czy też ich zasadność jest potwierdzana „tylko” przez historię rozwoju ludzkości i cywilizacji, przygodność zestawiona ze wskazanymi zasadami czyni z nich zasady „konieczne” właśnie z racji „wyzwania”, które niesie analizowana przez nas kategoria. Wezwanie do wolnego, samodzielnego działania uzyskuje w obliczu przygodności wymiar antropologiczny i odsyła nas do innej, także analizowanej w artykule kategorii oporu. Podobnie rzecz się ma z zasadami regulatywnymi. Przypomnijmy, że dotyczą one społecznej strony praktyki pedagogicznej i „mają duże znaczenie dla formułowania wymagań stawianych przed działaniem pedagogicznym przez pozapedagogiczne obszary praktyki”⁷¹. Jeśli przyjmiemy, że przygodność jest elementem współkonstituującym wszystkie społeczne praktyki, to wymóg ich reinterpretacji w kategoriach interesu edukacyjnego całego społeczeństwa jest tym bardziej doniosły. Na marginesie dodajmy, że to kolejny argument na rzecz praktycznej przydatności tytułowej kategorii.

BIBLIOGRAFIA

Benner D., *Konstytutywne zasady myślenia i działania pedagogicznego* [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. I, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006.

⁷⁰ Odwołuję się do dwóch konstytutywnych (zasada wychowalności, zasada wezwania do samodzielności) i dwóch regulatywnych (zasada przekształcania determinacji społecznej w determinację pedagogiczną, zasada niehierarchicznej relacji pojedynczych praktyk) zasad autorstwa D. Bennera, por. D. Benner, *Konstytutywne zasady myślenia i działania pedagogicznego* [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. I, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006, s. 148–191.

⁷¹ D. Benner, op. cit., s. 171.

- Bieszczad B., *Spotkanie płaszczyzną wychowania?* [w:] *Wychowanie. Interpretacja jego wartości granic*, B. Gawlina (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1997.
- Błajet P., *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.
- Brach-Czaina J., *Szczeliny istnienia*, PIW, Warszawa 1992.
- Descartes R., *Medytacje o pierwszej filozofii*, t. I, tłum. M. Ajdukiewicz, K. Ajdukiewicz, PWN, Warszawa 1958.
- Dubik A., *Filozofia i opór*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.
- Eliade M., *Kowale i alchemicy*, Aletheia, Warszawa 1993.
- Eliade M., *Próba labiryntu. Rozmowy z Claude-Henri Rocquetem*, tłum. K. Środa, Studio Sen, Warszawa 1992.
- Gasset J.O., *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Muza, Warszawa 1995.
- Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna*, PWN, Warszawa 1964.
- Han-Ilgiewicz N., *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.
- Hegel G.W.H., *Die Vernunft In der Geschichte* (1822/1828/1830), hrsg. Von Georg Lasson, Hamburg 1955.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, BKF PWN, Warszawa 1994.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1973.
- Janion M., „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”, Sic, Warszawa 1996.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania [w:] Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), tłum. U. Zbroja-Maciejewska, Edytor, Warszawa 1993.
- Konarszewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1982.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Kwiek M., *Rorty i Lyotard. W labiryntach postmoderny*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM w Poznaniu, Poznań 1994.
- Leksykon filozofii klasycznej*, J. Herbut (red.), Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997.
- Marquard O., *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994.
- Marquard O., *Rozstanie z filozofią pierwszych zasad. Studia filozoficzne*, tłum. K. Krzemińska, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994.
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2003.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń–Poznań 1995.
- Pałubicka A., *Kulturowy wymiar ludzkiego świata obiektywnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1990.
- Perkowska H., *Postmodernizm a metafizyka*, Scholar, Warszawa 2003.
- Rorty R., *Filozofia a zwierciadło natury*, tłum. M. Szczubiałka, Spacja, Warszawa 1994.
- Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, tłum. W.J. Popowski, Spacja, Warszawa 1996.
- Shusterman R., *Świadomość ciała. Dociekania z zakresu somaestetyki*, tłum. W. Małecki, S. Stankiewicz, Universitas, Kraków 2008.

- Stróżewski W., *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Znak, Kraków 2002.
- Szahaj A., *Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty'ego w kontekście sporu o postmodernizm*, Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996.
- Szewczyk W., *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Instytut Teologiczny w Tarnowie, Toruń 1993.
- Tillich P., *Męstwo bycia*, tłum. K. Bednarek, Editions du Dialogue, Paryż 1983.
- Tomasz z Akwinu, *O wieczności świata* [w:] *Dzieła wybrane*, tłum. i oprac. J. Salij OP, Wydawnictwo W drodze, Poznań 1994.
- Witkowski L., *Ambiwalencja i sacrum. Religioznawcze wyzwanie Mircei Eliade wobec pedagogiki* [w:] *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*, IBE, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Ambiwalencje tożsamości pogranicza kulturowego* [w:] *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*, IBE, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Meta-aksjologiczne aspekty konfliktów i deficytów międzypokoleniowych. Dorosli i młodzież jako pedagogiczny przedmiot buntu filozofa* [w:] *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2007.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985.